



Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de " pairwork " - Première partie

Brigitte Gruson

► To cite this version:

Brigitte Gruson. Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de " pairwork " - Première partie. Carrefours de l'éducation, 2006, pp.69-81. hal-00609985

HAL Id: hal-00609985

<https://hal.science/hal-00609985>

Submitted on 20 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Brigitte Gruson, CREAD (Université de Rennes II et IUFM de Bretagne)

Introduction

Le travail présenté ici vise à mieux comprendre et expliquer le travail produit par un professeur du premier degré et par ses élèves lors de la mise en œuvre d'une activité interactive nommée communément « pairwork¹ » en didactique de l'anglais. Cette activité, qui met les élèves en situation interactive deux à deux, repose sur une technique de création de *déficits d'information*.

Dans les textes officiels, les guides pédagogiques, et les ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères, le « pairwork » est souvent décrit comme une activité qui vise à augmenter le temps de parole des élèves et à les mettre en position d'échanger de façon plus autonome. Pour notre part, nous étudions cette activité en centrant notre attention sur la *situation* dans laquelle elle se déploie. Pour décrire et comprendre cette situation, nous utilisons des catégories théoriques, empruntées à divers champs, que nous tentons de spécifier, au besoin en les redéfinissant partiellement, à notre projet.

Dans cette première partie de notre article, nous allons tout d'abord tenter de montrer dans quelle mesure et à quelles conditions certaines notions (et l'épistémologie qui leur est sous-jacente) peuvent s'avérer fructueuses pour analyser une situation particulière mise en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Ensuite, nous exposerons une analyse *a priori* de cette situation à la lumière de laquelle nous examinerons, dans une deuxième partie, le travail du professeur lors de la phase de préparation de l'activité, et la pratique de deux binômes d'élèves lors de la phase de réalisation à deux.

1. Outils conceptuels et question de recherche

Les outils conceptuels utilisés pour étudier l'action de ce professeur et celle de ses élèves sont empruntés à des domaines de recherche que nous tentons de mettre en synergie pour rendre compte de la complexité des phénomènes didactiques en jeu lors de l'activité mise en œuvre. Ainsi, le cadre théorique s'articule autour d'un système de notions empruntées à la didactique des mathématiques et à l'approche comparatiste en didactique (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1992 ; Mercier et al., 2002 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat, Perrot, 2005). Il se complète et se complexifie grâce au travail simultané de notions issues de la didactique des langues (Coste, 2002 ; De Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Morrow, 1992) et de la linguistique (Culioli, 2002 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Vernant, 1997). Seules sont décrites ci-dessous les notions sur lesquelles se fonde principalement l'analyse présentée dans cet article.

1.1 Notion de contrat didactique

La notion de contrat didactique, produite par Brousseau², peut se décrire comme « *un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves* ». Le contrat didactique peut donc être considéré comme un système d'habitus ou un système de règles du

¹ le terme "pairwork" renvoie ici à une situation orale d'échanges fondées sur un déficit d'informations (information gap), tel qu'il est utilisé par de nombreux professeurs d'anglais. Il se distingue du terme « binôme » qui, lui, s'applique à toute situation de travail à deux.

² La notion de contrat didactique a été introduite par Brousseau en 1978 à l'occasion de ses recherches sur l'échec électif en mathématiques, recherches fondées plus particulièrement sur l'étude d'un cas désormais devenu célèbre dans le champ de la didactique des mathématiques, le cas Gaël.

jeu immanent à telle ou telle situation, dont les implications réciproques sont constamment redéfinies dans l'action. En effet, même si ces règles d'action, souvent implicites, sont la trace de pratiques répétées, elles font sans cesse l'objet d'ajustements en fonction de la situation construite par le professeur et de la spécificité de la connaissance visée.

La notion de contrat didactique est également utilisée dans le champ de la didactique des langues étrangères. En DLE, le contrat didactique est souvent conçu comme un des éléments définitoires de la classe de langue, qui se distingue d'autres lieux d'acquisition³, notamment par la présence d'une dimension contractuelle.

« La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possible chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite : c'est pourquoi on parle de contrat. » (Palotti, 2002, p. 173)

Par ailleurs, le contrat didactique est aussi défini comme un contrat interactif qui fixe le déroulement et la nature des interactions qui se produisent au cours de la séance de langue étrangère (Moore et Simon, 2002)⁴. Ainsi, comme l'écrit Springer (2003, p. 62) : « le « speak English, please » marque généralement le refus de la L1⁵ en classe d'anglais et souvent un rappel du contrat didactique ». Cette rapide mise en rapport montre que les didacticiens des langues étrangères spécifient la notion de contrat didactique à leur propre projet de connaissance, ce que nous tentons également de faire dans notre utilisation de cet outil conceptuel.

1.2 Notion de situation adidactique

Une situation adidactique (fondamentale) est, selon Brousseau (1998), une situation dans laquelle l'utilisation de la connaissance que le professeur veut faire acquérir à ses élèves est intrinsèquement nécessaire à la résolution du problème posé dans la situation. Dans ce cas, si l'on considère l'activité de l'élève comme un jeu, on peut dire que la connaissance à acquérir est une stratégie gagnante à ce jeu. Une situation adidactique se caractérise donc par le fait que la connaissance à acquérir est justifiée par la logique interne de la situation et, conséquemment, par le fait que le professeur se refuse à dévoiler ce qu'il veut enseigner. Ceci implique que les élèves soient placés en interaction directe avec un *milieu* qui leur renvoie *des rétroactions adéquates et suffisamment prégnantes*. Ainsi, le milieu doit être agencé de telle façon que les rétroactions qu'il produit amènent l'élève à construire la connaissance visée⁶.

La notion de milieu est organiquement liée à celle de contrat didactique. En effet, l'élève, dans son travail, n'est pas seulement guidé par les attentes qu'il déduit du contrat didactique afférent à telle ou telle situation, mais aussi par le système d'interactions qu'il entretient avec le milieu inhérent à cette situation.

³ Sur la notion de classe de langue comme lieu d'acquisition, voir N°16 (2002) de la revue AILE coordonné par Coste.

⁴ Pour une description plus détaillée de cette spécification du contrat didactique, voir l'article de Moore et Simon dans le même numéro de la revue AILE.

⁵ Ce terme désigne la langue 1, ou langue maternelle, par opposition à la langue 2 (L2), ici la langue étrangère enseignée à l'école.

⁶ Par exemple, dans la situation d'agrandissement du tangram (Brousseau N & G, 1987), les élèves doivent agrandir un puzzle, de manière telle que ce qui fait 4 sur le modèle fasse 7 sur la reproduction. Les élèves déterminent ensemble une manière de faire (par exemple en ajoutant 3 à chaque dimension), construisent le nouveau puzzle, et constatent que les pièces de celui-ci ne coïncident pas. Ici la stratégie erronée (ajouter 3, alors qu'il faudrait utiliser une relation de proportionnalité) est « réfutée » grâce aux *rétroactions prégnantes et adéquates* avec le milieu, puisqu'elle ne permet pas d'obtenir le puzzle recherché. Lorsque les élèves utiliseront la bonne stratégie proportionnelle, les rétroactions du milieu la « valideront » : les pièces du puzzle coïncideront.

La question de l'utilisation de la notion de milieu adidactique (ou de situation adidactique) dans d'autres disciplines que les mathématiques n'est pas simple. Il faut se garder, ici, d'une « importation de concept » induite qui écrase spécificités et différences. Il ne s'agira donc nullement, dans ce travail, d'utiliser cette notion directement et sans accommodation. Notre but est tout autre : il s'agit d'examiner sous quelles conditions l'utilisation de cette notion peut favoriser la compréhension des phénomènes en jeu lors d'une situation de « pairwork », situation dans laquelle les élèves sont directement confrontés à un milieu conçu de façon qu'ils mobilisent, en interagissant avec ce milieu, les habiletés et les outils linguistiques que le professeur veut qu'ils acquièrent sans que ce dernier ait, pour sa part, à intervenir.

Toutefois, l'analyse de situations de « pairwork » doit permettre de spécifier la nature des rétroactions que les élèves reçoivent du milieu et, par conséquent, la nature même de ce milieu. Celui-ci doit donner aux élèves l'occasion, d'une part, d'exercer leurs capacités à échanger avec leurs propres moyens linguistiques et, d'autre part, de vérifier la validité de leurs échanges au regard de l'exécution réussie d'une tâche finalisée. Lorsque le dialogue entre les élèves est mis au service d'une *activité conjointe*, l'accomplissement réussi ou non de la tâche support de cette activité doit pouvoir leur permettre d'identifier ce qui a permis la résolution du problème posé ou ce qui lui a fait obstacle. Dans ce sens, la situation peut être considérée comme « un jeu interactionnel [qui] se légitime par ses enjeux transactionnels » (Vernant, 1997, p. 175). Dans cette perspective, les interactions langagières acquièrent sens et finalité en s'enracinant dans une situation où s'opèrent et se négocient des transactions. Cette approche résolument pragmatique dépasse l'approche purement communicationnelle du langage. Le discours est désormais vu comme une forme d'action, une action communicationnelle⁷. Le milieu, en classe de langue, est ainsi un *milieu transactionnel*⁸, au sein duquel le dialogue entre élèves se nécessite par la production d'une action conjointe.

2. Analyse *a priori* de la situation

L'analyse *a priori*⁹ est un outil qui permet de mener une observation instrumentée des situations didactiques. Elle vise à spécifier la connaissance visée et le type de problème posé dans la situation. Elle indique les outils matériels et symboliques dont disposent les élèves au moment de la mise en œuvre. A cet effet, elle replace la connaissance en jeu dans la chronogénèse¹⁰ et inclut un état postulé d'un élève supposé. Elle évalue la complexité du problème posé et détermine les stratégies potentielles des élèves. En ce sens, elle permet de voir à quel « jeu » les élèves vont être amenés à jouer et nous aide à comprendre ce qui, dans l'action observée, est liée aux rétroactions du milieu ou aux effets du contrat didactique. Par conséquent, ce travail d'analyse des effets attendus de la situation semble pertinent pour aider à la compréhension et l'interprétation des comportements des élèves et du professeur dans la

⁷ La dimension actionnelle décrite par Vernant entre en résonance avec le « *Cadre européen de référence* [qui] propose une évolution significative de l'apprentissage des langues en ancrant la didactique des langues dans une visée actionnelle et non plus simplement communicative » (cf. article de Springer, 2003, p. 61). « La perspective privilégiée ici [...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier (Cadre européen de référence 2001). »

⁸ De plus, ce *milieu transactionnel* est, comme en mathématiques, à la fois matériel (un document audio, vidéo, écrit ou iconographique) et symbolique (telle fonction langagière, telle structure ou tel champ lexical).

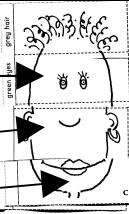
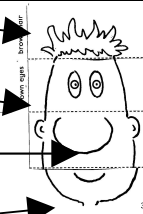
⁹ L'analyse *a priori*, d'abord développée en didactique des mathématiques (Mercier & Salin, 1988), a été utilisée dans d'autres disciplines (notamment en Physique, Johsua & Dupin, 1993 ; en EPS, Amade-Escot, 2001). En utilisant cette méthode d'analyse dans le cadre de notre projet, notre intention est de contribuer à en construire la pertinence pour la didactique des langues.

¹⁰ La chronogénèse (Chevallard, 1991 ; Sensevy & al, 2000), appelée aussi temps didactique, renvoie à la fois au temps de l'enseignement et au temps de l'apprentissage.

situation. Cependant, l'analyse *a priori* doit se garder de fonctionner comme une norme à laquelle sont référées les pratiques effectives¹¹.

2.1 Le « pairwork » analysé

La situation de « pairwork » se déroule au cours d'une séquence d'apprentissage dont le principal objectif est d'apprendre aux élèves à produire, prioritairement à l'oral, une description physique de leur propre visage ou du visage de quelqu'un d'autre. La connaissance visée peut donc se décrire comme la capacité des élèves à mobiliser des structures et du lexique afin de comprendre ou de produire une courte description physique. Le travail en binômes prend appui sur des documents conçus par les auteurs d'une méthode de langue¹².

Légendes fournies par le chercheur	Documents élèves 4 portraits féminins superposés	Légendes fournies par le chercheur	Documents élèves 4 portraits masculins superposés
grey hair ^{13*}		brown hair*	
green eyes*		brown eyes*	
a small nose		a big nose	
a big mouth		a small mouth	

Les documents se présentent sous la forme de deux petites liasses de dessins. Une des liasses est constituée de quatre portraits féminins, classés de A à D, et l'autre de quatre portraits masculins, classés de 1 à 4.

Chacune de ces liasses est pré-découpée en quatre parties correspondant aux cheveux, aux yeux, au nez et à la bouche de chacun des personnages. Le tableau ci-dessus présente les documents accompagnés d'une légende dont les élèves ne disposent pas. Les pointillés qui séparent les parties du visage montrent à quels endroits les documents sont découpés pour former des bandes que les élèves devront plier pour concevoir leur portrait. Au niveau des cheveux et des yeux, est indiquée la couleur suivie du nom de la partie du visage censée être de cette couleur (ex : brown hair – blue eyes). Ces indications ont pour objectif d'éviter à l'enseignant d'avoir à colorier lui-même chaque liasse ou de devoir faire effectuer ce coloriage en classe, ce qui allongerait considérablement la phase préparatoire à l'activité en binômes. En revanche, aucune trace écrite n'apparaît au niveau du nez et de la bouche, seuls les dessins permettent de distinguer si l'homme ou la femme a un grand nez ou une petite bouche.

Dans le cas de la situation analysée, il est important de noter que les deux élèves qui travaillent ensemble disposent exactement des mêmes documents. La création de *déficits d'information* repose donc sur l'action de l'élève qui a la responsabilité de confectionner le portrait à faire deviner à son partenaire. Il doit opter pour un personnage masculin ou féminin et lui attribuer lui-même, en choisissant parmi un éventail de possibilités, des caractéristiques

¹¹ Comme le précisent Sensevy et Mercier (2005), « le chercheur qui a produit une *analyse a priori* d'une séance est conduit quasi nécessairement à ne pas retrouver dans le travail du professeur les éléments que cette analyse lui a permis de dégager [...] Le chercheur doit pouvoir considérer [...] les pratiques qu'il étudie dans leur propre domaine de réalité, sans leur appliquer un modèle extérieur », ceci afin d'éviter « d'apprécier le travail du professeur en termes de manque ».

¹² Cahier d'activités, pp. 73 et 74, Méthode d'enseignement de l'anglais « I Spy », niveau 1, Oxford University Press, 1996, Oxford, Royaume Uni.

¹³ Les étoiles suivent les expressions qui figurent en toutes lettres sur les documents eux-mêmes. Les autres éléments de la légende ont pour fonction de montrer comment les élèves peuvent distinguer que le personnage a un grand ou un petit nez.

physiques. La « finalisation » du portrait est donc confiée à cet élève. Son partenaire, quant à lui, doit lui poser des questions afin de pouvoir reconstituer le portrait qu'il a choisi¹⁴.

On peut alors penser que le comportement attendu d'un binôme d'élèves sera le suivant : l'élève chargé de constituer le portrait et de répondre aux questions de son camarade (désormais élève R : le répondeur) va choisir par exemple la liasse des portraits féminins. Dans cette liasse, il va sélectionner les bandes de papier suivantes : les cheveux gris, les yeux marron, un gros nez et une grande bouche. Son camarade (désormais élève Q : le poseur de questions) va d'abord lui demander si c'est un garçon ou une fille, puis, une fois la liasse identifiée, il posera des questions fermées sur chaque partie du visage jusqu'à ce qu'il puisse déduire des réponses de son camarade, la partie du visage choisie initialement. On peut noter que cette activité évoque des jeux du type « Qui est-ce ? » au cours desquels un des joueurs doit deviner quel personnage son partenaire a choisi. On peut donc penser que ce type de jeu a pu faire l'objet de pratiques sociales vécues par certains élèves et que, par conséquent, la compréhension de la situation en sera facilitée.

2.2 Les connaissances sous-jacentes

2.2.1 Les contenus linguistiques

Aucune consigne n'apparaissant sur les documents, il est difficile de définir précisément les contenus linguistiques qui seront véritablement en jeu lors de la mise en œuvre de l'activité. Par conséquent, sont répertoriés, dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des contenus linguistiques potentiellement mobilisables par les élèves pour réaliser conjointement un portrait.

Lexique	Structures
2 ou 4 noms de personnes: boy, man, girl, woman	Is it a boy/girl? Yes, it is / No, it isn't
4 parties du visage : hair, eyes, nose, mouth ¹⁵	Has he got brown hair?
6 couleurs : black, blond, grey, blue, green, brown	Has she got a big mouth?
2 adjectifs de taille: big, small	Yes, he/she has / No, he/she hasn't
Total: 14	

Le premier constat qui peut être fait quand on observe ce tableau, c'est que le nombre d'items lexicaux est très important. Cependant, parmi ces items se trouvent des champs systématiquement travaillés à l'école élémentaire, soit les couleurs et les chiffres. Par conséquent, les items lexicaux qui correspondent aux objectifs d'apprentissage se limitent à quatre parties du visage sur les sept travaillées dans la séquence. L'utilisation des mots « tooth/teeth » et « ears » introduits précédemment n'est effectivement pas nécessaire à réalisation de l'activité.

Du côté des structures, l'activité vise prioritairement la production par les élèves de la forme interrogative de l'expression verbale « have got » à la troisième personne du singulier en relation avec l'emploi pertinent du pronom personnel sujet « he » ou « she ». Cependant, pour pouvoir déterminer, au départ, si le concepteur du portrait a choisi de fabriquer un portrait masculin ou féminin, l'élève Q va devoir utiliser la structure suivante : « is it a

¹⁴ Dans le guide pédagogique qui accompagne la méthode I Spy, l'activité qui prend appui sur ces documents est prévue pour faire travailler la forme affirmative de « have got ». Dans ce cas, un élève confectionne un portrait qu'il décrit ensuite à son partenaire. L'autre élève ne produit aucune action langagière. Seules ses compétences de compréhension orale sont sollicitées. L'analyse produite ici est donc orientée par la connaissance que le chercheur a de la situation effectivement produite.

¹⁵ Les caractères gras signalent les éléments de langue qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

boy¹⁶ ?» pour opérer son premier choix. Quant à la nature des réponses, il est difficile de savoir *a priori* ce que les élèves produiront. Dans des situations de communication authentiques, les réponses se limitent souvent à l'emploi isolé de « yes » ou « no ». Toutefois, il n'est pas rare de constater que la production d'une réponse courte complète, avec reprise du pronom et de l'opérateur (ex : Yes, she has), fait régulièrement partie des attentes professorales. Il nous faudra donc identifier, lors de l'analyse de la pratique du professeur, quels sont les contenus linguistiques véritablement attendus.

Il faut rappeler ici que les élèves connaissent l'expression verbale « have got » au moins depuis le début de l'année puisque cette expression a fait l'objet d'un temps de travail lors de la mise en œuvre de la première séquence. Ces éléments de langue ne sont donc pas nouveaux, ils servent d'appui à l'introduction du lexique du visage et au travail sur la troisième personne du singulier qui est, elle, introduite pour la première fois lors de la séquence observée. Par ailleurs, la situation de « pairwork » observée se déroulant lors de la quatrième séance, les élèves ont bénéficié d'un temps de travail assez conséquent sur la structure et les items lexicaux visés avant d'être placés en situation d'échanges à deux.

2.2.2 La compétence « d'interaction communicationnelle¹⁷ »

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la capacité des élèves à utiliser la langue en situation constitue un des enjeux essentiels du « pairwork ». Cependant, les compétences que les élèves doivent mobiliser dépendent du rôle qu'ils occupent dans la situation proposée. Ainsi, l'élève R chargé de la confection du portrait doit mobiliser des compétences liées à la compréhension du message émis par son partenaire, sa propre production se limitant, de fait, à des réponses courtes, voire très courtes (yes / no). A l'inverse, l'élève Q qui doit reconstituer le portrait doit mobiliser essentiellement ses compétences d'expression orale et peu ses compétences de compréhension. Les élèves sont donc *a priori* dans des positions dissymétriques mais complémentaires ; leurs actions sont fondamentalement et intrinsèquement liées. Si le professeur souhaite que les deux élèves travaillent à part égale leurs compétences de compréhension et d'expression orales, ils devront inverser leur rôle au cours de l'activité.

Il est nécessaire de souligner que même si les élèves commettent des erreurs de syntaxe, elles ne feront vraisemblablement pas obstacle à la transmission des informations. L'emploi mal maîtrisé de l'article indéfini « a » ou l'omission du mot « got » n'empêchera pas les élèves de mener l'activité à son terme. En revanche, ce jeu d'échanges nécessite la production d'un niveau seuil de correction phonologique de la part de l'élève qui pose les questions, seuil en deçà duquel l'activité proposée ne pourra pas être réalisée avec succès. Certaines confusions de sons peuvent en effet amener les élèves à opérer des choix erronés. Par exemple, une prononciation approximative des phonèmes /i :/ et /eɪ/ pourrait conduire les élèves à confondre les adjectifs « green » et « grey ».

2.3 L'espace de décisions des élèves et les rétroactions inhérentes à la situation

Le travail mis en œuvre par le professeur lors de l'étape qui précédera l'activité en binômes déterminera fortement la façon dont les élèves entreront dans l'activité, pratiqueront les connaissances visées et réaliseront la tâche. En effet, le temps dédié à la définition de l'activité et à la dévolution du milieu aura sans conteste des effets sur le déroulement de

¹⁶ Cette structure faisant partie des éléments de langue travaillés en amont, la mise en œuvre de cette activité sera l'occasion de la réactiver.

¹⁷ L'expression « interaction communicationnelle » est utilisée ici au sens de Vernant (1997) qui conçoit « l'interaction comme mise en relation interlocutive instaurant locuteur et allocutaire comme co-agents d'un procès dialogique ». Quant au terme compétence, il renvoie au Cadre Européen Commun de référence pour les langues qui définit cinq compétences : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire.

l'activité à deux et sur la nature des contenus langagiers mobilisés. Par conséquent, il nous faudra examiner attentivement la manière dont le professeur conduira le travail collectif préparatoire au temps de travail à deux.

Par ailleurs, dans la mesure où les élèves sont directement confrontés aux documents, il est important d'analyser *a priori* la façon dont ceux-ci déterminent la pratique des connaissances. D'autre part, les réponses de l'élève partenaire (l'élève R, celui qui répond) jouant un rôle prépondérant sur l'action de l'élève chargé de reconstituer le portrait (l'élève Q, celui qui pose les questions), il nous faut également explorer les possibilités d'interaction entre ces deux élèves.

2.3.1 *Le rôle des documents dans la production des connaissances*

Un examen attentif de la façon dont les documents contraignent ou non la production des connaissances visées par l'élève Q nous amène à faire deux constats importants.

Tout d'abord, une simulation de la manière dont peut s'organiser le questionnement met en lumière le fait que le nombre d'échanges entre les élèves peut varier considérablement. Ainsi, le nombre de questions à produire par l'élève Q, celui qui cherche à reconstituer le portrait, peut se limiter à cinq s'il trouve, du premier coup, chaque caractéristique physique choisie par son partenaire. Dans ce cas, le déroulement des échanges suivrait le schéma suivant : Is it a boy ? Yes / no (question 1). La réponse à cette première question, quelle soit affirmative ou négative, permet d'identifier si le personnage choisi est masculin ou féminin. Les questions suivantes peuvent donc être produites à la suite de cette première réponse : Has he got black hair ? Yes - Has he got brown eyes? Yes - Has he got a small nose ? Yes - Has he got a big mouth ? Yes. Au terme de ces cinq échanges, le portrait peut être reconstitué. En revanche, en cas de réponses négatives répétées, l'élève Q devra poser jusqu'à trois questions pour pouvoir identifier à coup sûr la couleur des cheveux et des yeux (ex : has he got black hair ? No – Has he got brown hair ? No – Has he got grey hair? No). La dernière question est inutile, l'élève Q peut déduire de ces réponses que le personnage a des cheveux blonds. Toutefois, une seule question suffira pour identifier la taille du nez et celle de la bouche. Par conséquent, dans ce deuxième cas, l'élève Q aura à produire au maximum dix questions en tout, soit le double par rapport au premier cas. On peut donc penser que les élèves chargés des questions auront en moyenne sept ou huit questions à poser. Cependant, ce nombre moyen ne prend pas en compte les problèmes d'intercompréhension que les élèves rencontreront éventuellement et qui ralentiront indubitablement les transactions. Quoi qu'il en soit, le nombre et la nature des énoncés produits par les élèves dépendront de la rapidité avec laquelle ils trouveront le portrait confectionné par leur partenaire.

Se pose ensuite la question de savoir si la résolution du problème posé, soit l'exécution d'un portrait « à l'aveugle » grâce à l'utilisation de réponses à des questions posées, rend *nécessaire* l'utilisation de l'ensemble des contenus linguistiques visés. L'analyse montre que la façon dont les documents sont conçus conduit à une utilisation quasi exclusive de la structure « has he/she got.... ? » qui, du même coup, devient non discriminante en terme de compréhension. Ainsi, les énoncés produits peuvent se limiter au groupe nominal : le nom des parties du visage associé à une couleur ou à une taille. Seuls suffisent à la transmission des informations des énoncés tronqués du type « brown hair ? » ou « big nose ? ». Sur sa fiche de préparation, le professeur indique que cette activité est au service de l'apprentissage de la forme interrogative de la structure « have got » à la troisième personne du singulier : il ne semble pas, pourtant, que les seules rétroactions offertes par le document contraignent les élèves à l'usage signifiant de la structure has he/she got, contrairement à qui pourrait se passer si cette structure grammaticale était mise en « concurrence » avec une autre¹⁸.

¹⁸ On pourrait imaginer, par exemple, faire jouer les élèves à un jeu de communication spécifié comme suit : chaque élève disposerait d'informations sur trois personnages différents. Sur les documents mis à disposition des élèves serait indiqué ce que les personnages possèdent actuellement et ce qu'ils posséderont dans le futur. En

Par ailleurs, l'intégration dans les documents de traces écrites au niveau des cheveux et des yeux (cf § 4.1) a pour conséquence de limiter la part de production orale autonome des élèves. En effet, les élèves disposent sur les documents, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, des huit mots suivants : « black, brown, grey, blond, hair, blue, green, eyes ». La production de l'élève Q se trouve donc limitée à une simple oralisation de ces mots, ce qui, en terme de compétences d'expression orale, n'est pas de même nature que lorsqu'il doit produire les mots lui-même, sans aucune aide. L'intégration des adjectifs de couleur répond, comme nous l'avons signalé précédemment, à un impératif pragmatique, mais cela n'est pas le cas pour les mots « hair » et « eyes » qui, comme pour les deux autres parties du visage, le nez et la bouche, sont associés aux dessins qui les représentent.

En conclusion, si l'élève Q limite ses énoncés à la seule production des éléments de langue imposés par les documents, et si l'on ne prend en compte que les éléments de langue qu'il doit produire sans aucune aide, on constate que les connaissances qu'il doit utiliser se réduisent à l'emploi de quatre mots : nose, mouth, big, small.

2.3.2 Des rétroactions transactionnelles immédiates

Dans la situation de « pairwork », l'élève qui détient les informations que l'autre élève ne détient pas joue un rôle crucial dans la « production de rétroactions » en direction de son partenaire. En effet, en répondant « yes » ou « no », l'élève R oriente progressivement l'action de l'élève Q. Ainsi, en produisant une réponse affirmative, il permet à l'élève Q de stabiliser certains éléments grâce à l'identification d'une des parties du visage. En produisant une réponse négative, il restreint progressivement les possibles et oriente les choix de l'élève Q. En ce sens, le portrait réalisé *in fine* par l'élève Q est bien le produit de « transactions intersubjectives qui se déploient et s'explicitent à la faveur d'interactions communicationnelles » (Vernant, 1997, p. 175). L'action de l'élève R peut ainsi avoir une influence déterminante sur la manière dont son partenaire construit la connaissance. Il est donc crucial que l'émetteur (l'élève Q) et le récepteur (l'élève R) ne soient pas mis en situation de compétition sinon le récepteur pourrait être tenté de répondre incorrectement au message reçu. Il faut que les deux élèves aient le même enjeu de gain, que « leurs transactions conjointes ne soient pas concurrentes mais concourantes » (Vernant, 1997). Toutefois, même dans ce cas, l'élève R peut produire involontairement des réponses non conformes : par exemple, il peut indiquer que le personnage a les yeux verts (*green*) alors qu'il a les yeux gris (*grey*). L'inadéquation de cette réponse peut s'expliquer de différentes manières : l'élève R a mal compris la question de son camarade (la prononciation était imprécise ou il éprouve lui-même des difficultés de compréhension) ou il a produit une réponse rapide sans prendre le soin de vérifier précisément l'état du portrait qu'il a lui-même constitué¹⁹. Quoi qu'il en soit, ceci montre à quel point ce *milieu transactionnel* peut être instable pour l'élève en train de construire ses connaissances.

2.3.3 Des rétroactions pragmatiques différées

prenant soin de reprendre les mêmes objets pour les situations actuelles et futures mais en variant les personnages référents, les élèves seraient alors contraints d'utiliser à bon escient « has he got a big house ? » ou « will he have a big house ? » pour obtenir les informations nécessaires à la réalisation de l'activité (Rappelons que l'apprentissage de l'expression du futur avec « will » est envisagé dans les programmes définitifs du cycle 3 publiés dans le BO hors série du 29 août 2002 mais qu'il ne figure pas dans les programmes transitoires actuels).

¹⁹ Il faut noter que dans le cas, par exemple, de la course à 20 (Brousseau, 1998), le fait qu'un des élèves produise un nombre au hasard n'a pas d'incidence sur l'élaboration d'une stratégie gagnante par son partenaire. En proposant un nombre, l'élève A modifie le milieu mais il a peu d'influence sur la manière dont son partenaire construit la connaissance. En revanche, certains jeux de communication utilisés en mathématiques semblent fonctionner d'une manière parente (en particulier les jeux de construction de figure avec messages d'un émetteur à un récepteur et confrontation finale du modèle de l'émetteur et de la reproduction du récepteur).

Dans le cas d'une activité fondée sur un *déficit d'information*, les documents assument une fonction-clé qui est celle de donner aux élèves la possibilité, d'une part, d'avoir des traces des informations à transmettre et, d'autre part, de garder celles obtenues de leur partenaire. Cette dernière fonction est fondamentale car elle fournit aux élèves l'occasion de mesurer le degré d'efficacité de leurs échanges en terme de contenus d'information. Dans le cas de la situation analysée ici, la co-activité des élèves peut être validée par de simples opérations de comparaison entre le portrait conçu au départ et celui élaboré par l'élève Q à partir des réponses obtenues de l'élève R. Ceci a plusieurs avantages : la circulation de la parole entre les élèves est assez rapide et la validation de l'activité repose sur des éléments visuels facilement repérables. Les informations étant très ciblées, les élèves peuvent également repérer où a pu se glisser une erreur. Cependant, cette comparaison menée *a posteriori* ne permet pas d'identifier précisément la cause de l'écart entre le premier et le deuxième portrait : est-ce l'élève Q qui a mal transmis l'information demandée ou l'élève R qui l'a mal comprise ? La cause de cet écart réside-t-elle dans le fait qu'un des élèves a opéré une association erronée entre la représentation phonique d'un mot et sa représentation iconographique ? Le problème d'identification des causes des écarts entre les deux documents, passe, semble-t-il, par la mise en place d'un dispositif spécifique tel que, par exemple, l'enregistrement des échanges entre les deux élèves ou la désignation d'un observateur. Quoi qu'il en soit, l'inadéquation du résultat est, dans le cas de la situation observée, très facilement identifiable, mais c'est un observable discutable. En effet, les rétroactions produites par les documents étant différées par rapport à l'action, elles sont difficilement interprétables et sont, de plus, soumises à l'appréciation subjective des deux acteurs.

Conclusion intermédiaire

A la lumière de l'analyse présentée ici et dans la perspective décrite en première partie, étudier l'usage de l'outil théorique « milieu adidactique », en relation avec une situation de « pairwork » et les potentiels d'adidacticité qu'elle offre, repose sur un système de questions auxquelles nous tentons de répondre dans la deuxième partie de notre article : quelles sont les types de rétroactions qu'une situation de « pairwork » offre aux élèves ? En quoi ces rétroactions permettent-elles de construire la connaissance visée ? En quoi les connaissances ainsi construites sont-elles sous la dépendance des normes du contrat didactique et des intentions et attentes (attribuées par les élèves) du professeur ? Comment se nouent, au sein des situations de « pairwork », les relations entre aspects « actionnels » et aspects « dialogiques » au sein des transactions ? Quelle est la nature du *milieu transactionnel* au sein duquel se déploie l'activité des élèves ?

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In Mercier A., Lemoyne G. & Rouchier A., *Le génie didactique*. (pp. 23-41). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brousseau, N. & Brousseau, G. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 12, 1, 73-112. Grenoble: La pensée sauvage.
- Coste, D. (2002). *L'acquisition en classe de langue*. *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16. St Denis: Association Encrages.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Langres: Klincksieck.
- Johsua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- Mercier, A. & Salin, M-H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. *Actes de l'Université d'été « Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire »* (pp. 203-244). Bordeaux : IREM de Bordeaux.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Vers in didactique comparée, Revue Française de pédagogie*, 141. Paris: INRP.
- Moore, M. & Simon, D-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants . *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16. St Denis: Association Encrages.
- Morrow, K. (1992). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds), *Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach* (pp. 59-66). Harlow: Longman.
- Palotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16. St Denis: Association Encrages.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20, 3, 263-304.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat & Perrot (2005). An attempt to Model the Teacher's action in Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1-2-3), 153-181.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2005 - à Paraître). Les logiques d'action du professeur et du chercheur.
- Springer C. (2003). Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. *Les Langues modernes, dossier : les TPE*. N°2.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris: PUF.